La narrativité et le religieux à l'épreuve de la complexité cognitive et de la capacité à tenir compte de plusieurs points de vue

Recherches empiriques et observations cliniques

James Meredith Day

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université catholique de Louvain

Résumé : Dès les premiers travaux en psychologie du développement cognitif, on trouve l'affirmation que « *higher is better* » : les stades plus élevés de complexité cognitive, de prise en compte d'une diversité de points de vue, du jugement moral, et du jugement religieux nous permettraient d'être plus performant dans notre capacité de comprendre le monde dans lequel nous habitons, et d'agir avec plus de justesse, de souplesse, et d'efficacité dans la résolution des problèmes théoriques et pratiques. Mais est-ce vrai ? Dans ce chapitre nous examinons la capacité de construire un récit de soi et d'intégrer les éléments religieux et spirituel dans la narration de nous-même, à l'épreuve des recherches empiriques récentes. Cela nous permet à la fois de confirmer cette vision progressiste et idéaliste du développement, mais, aussi de la mettre

en question, grâce à des recherches auprès d'adolescents et de jeunes adultes à haut potentiel cognitif.

Mots-clés : haut potentiel, complexité-cognitive, développement humain, récit, narrativité, religion.

Introduction

Depuis les avancées tant théoriques qu'empiriques de Jean Piaget dans l'approche scientifique, structuraliste et cognitive du développement psychologique, on affirme volontiers qu'un accroissement de capacités conceptuelles, opératoires et cognitives pour traiter des variables de plus en plus complexes, de même qu'une plus grande capacité à tenir compte du point de vue des autres, représente également, sur le plan du développement cognitif et socio-émotionnel, une augmentation de ressources pour le fonctionnement de l'individu et d'outils servant à améliorer la qualité des relations interpersonnelles, (que ce soit dans des relations intimes, d'amitié, des groupes de travail, ou bien à l'échelle de la société, voire même pour la démocratie).

Donc, par exemple, arriver au stade des opérations formelles pour ce qui concerne le développement cognitif permet aux individus de devenir de moins en moins égocentriques, de formuler et tester des hypothèses, et, en étant ainsi capables d'apprécier le point de vue d'autrui, de résoudre des problèmes sociaux réels de manière plus respectueuse, plus juste, et plus équitable. Piaget avait également la conviction que ce même genre de déplacement, vers la décentration de soi, et une plus grande capacité de percevoir et apprécier les besoins et les points de vue des autres, représentait un bien indéniable dans le développement moral et religieux du sujet ; un mouvement de l'hétéronomie vers l'autonomie. Ces observations, conclusions, et convictions formulées par Piaget et certains de ses collaborateurs, sont en accord aussi bien avec les méthodes de recherche lancées et approfondies par Piaget qu'avec ses convictions personnelles au niveau moral et religieux (Formosinho *et al.*, 2015 ; Piaget, 1923, 1966, 1975).

Cette affirmation, que les transformations structurelles à chaque stade du développement permettent une meilleure appréciation de la complexité et une plus grande capacité à prendre au sérieux les besoins et points de vue des autres, est également présente dans les travaux théoriques et empiriques d'autres chercheurs « néo-piagétiens » dans le domaine du développement moral et religieux (Kohlberg, 1984 ; Fowler, 1981 ; Oser et Gmünder, 1991). Selon ces auteurs aussi, « *higher is better* » ; atteindre les stades les plus élevés du jugement moral ou du jugement religieux se caractérise par le fait que le sujet agira en conformité avec ses propres principes, sera soucieux des principes moraux universels, appréciera les besoins des autres, agira de manière plus pro-sociale et affirmera ses propres convictions sur les questions ultime de sens et de l'univers, sans pour autant dénigrer les croyants et/ou pratiquants d'autres systèmes et disciplines religieux et spirituels ni leur porter préjudice. Selon l'ensemble de ces auteurs, les données empiriques, issues de centaines de recherches sur tous les continents du monde, montrent qu'il existe des stades universels, séquentiels, et hiérarchiques, et qu'il existe un lien net entre le développement cognitif et le comportement du sujet face aux situations réelles où la résolution de problèmes et l'action prosociale sont importants pour le développement humain (Bartels, 2008 ; Gibbs, 2013 ; Kohlberg, 1976, 1984 ; Van Vugt *et al.*, 2008).

1 Recherches empiriques récentes

Depuis plusieurs années, nous avons mené des recherches dont les résultats permettent de mieux comprendre certains liens entre la complexité cognitive, la prise en compte du point de vue d'autrui, le jugement moral, le jugement religieux, et l'expérience religieuse. Ces travaux éclairent la manière dont les gens conçoivent la religion et son rapport à la spiritualité, leurs manières de décrire ce qu'ils qualifient d'expériences religieuses et/ou spirituelles, et les façons dont ils prennent en compte des éléments religieux dans la prise de décision face aux dilemmes moraux. Grâce à ces recherches auprès de presque deux milles adolescents et adultes en Angleterre, en Belgique, en France et

aux États-Unis, nous pouvons affirmer que plus un sujet présente des scores élevés de complexité cognitive, de jugement moral, de jugement religieux, et de capacité à tenir compte du point de vue d'autrui, plus il aura tendance à se dire spirituel au lieu de « croyant » religieux, plus il fera mention de plus de facteurs, d'acteurs, et de points de vue différents dans ses descriptions de dilemmes moraux, plus il prendra en compte l'impact éventuel de ses décisions sur un nombre plus important d'individus, de relations, de contextes, et d'institutions dans des situations de problèmes réels. (Day, 2010, 2011abc, 2013ab, 2014, 2017ab ; Day et Jesus, 2013 ; Toth-Gauthier et Day, 2015). L'ensemble des questionnaires que nous avons employés dans ces recherches, que ce soit pour évaluer la complexité cognitive, le jugement moral, ou le jugement religieux, ont comme facteur commun la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui, capacité qui représente une dimension importante dans l'ensemble des questions explorées, hypothèses testées, et données analysées. Outre les apports de ces recherches pour notre compréhension de la psychologie de la religion, leurs résultats nous permettent de confirmer, en partie, la vision cognitivo-développementale selon laquelle l'accroissement de la capacité à tenir compte du point de vue d'autrui, telle que mesurée à l'aide de questionnaires, sera corrélée avec des comportements prenant en compte, de manière mesurable, une plus grande quantité de personnes, de rôles, de relations, et de contextes par rapport à la résolution de problèmes réels. Jusque-là, on pourrait conclure que les résultats de nos recherches confirment donc la vision piagétienne selon laquelle passer à un stade supérieur du développement cognitif, de jugement moral, et de jugement religieux, représente des acquis aux conséquences positives pour la résolution de problèmes qui se présentent dans des situations réelles. Plus on aura de hauts scores dans ces échelles, plus on aura des ressources et des outils permettant d'être plus efficace, plus juste, et plus apte à prendre en compte les points de vues et besoins des autres dans des situations concrètes.

En fait, les choses ne sont pas si simples. Dans ce chapitre, nous allons l'illustrer en lien avec la construction de récits en

référence au religieux. Nous allons essayer de démontrer que la capacité cognitive de raisonner sur des situations complexes et la capacité de prendre en considération les points de vue des autres permettent à la fois le développement de ressources pour la fonction narrative dans le récit autobiographique, ainsi que l'expression de nuances riches et intéressantes par rapport aux éléments religieux dans ces récits, mais, dans le même temps, posent des problèmes pour certaines personnes engagées dans ces processus de narration et de construction de sens du religieux dans la construction du récit de soi.

2 Complexité cognitive : ça veut dire quoi ?

La complexité cognitive, en tant que concept et variable de recherche, est présente dans l'ensemble des modèles cognitivo-développementaux du développement humain. La complexité cognitive augmente dès qu'un sujet sait comprendre, expliquer et employer dans la résolution des problèmes, un nombre et une complexité de variables plus importants. Piaget insiste sur l'importance de cette façon de comprendre la complexité cognitive à de nombreuses reprises et souligne qu'il existe des transformations structurelles marquées par l'acquisition de nouvelles manières de comprendre. Ces manières prennent en compte un plus grand nombre de variables et un niveau de complexité des variables plus important ; ces transformations dans le fonctionnement du sujet marquent les moments pivots de la progression et de la hiérarchie des stades du développement cognitif (p. ex. Piaget, 1932). La découverte de Piaget, mise à l'épreuve et testée de milles façons depuis, reste un pilier incontournable dans l'histoire des approches scientifiques concernées par le développement cognitif et le développement humain.

Récemment, des recherches empiriques de haut niveau, utilisant le concept de « modèle de complexité hiérarchique » (« *model of hierarchical complexity* ») présenté par Commons et Pekker (2005), et des questionnaires dont les *items* ont été construits puis analysés selon les méthodes de Rasch, ont mis en évidence que les stades et sous-stades proposés par Piaget peuvent être empiriquement validés de manière très précise. Ces recherches montrent aussi l'existence de stades addition-

nels à ceux formulés par Piaget, notamment quatre stades, appelés stades des opérations post-formelles, caractérisés par une complexité cognitive plus élevée que le stade des opérations formelles (Commons et Pekker, 2005 ; Commons et Richards, 2003).

Sur la base des telles recherches, Commons et Richards (1984) proposent ce qu'ils ont appelé une *théorie générale des stades de développement.* Cette théorie s'appuie sur des études empiriques qui ont permis de valider un modèle en quinze stades : (0) calculatoire (*calculatory*) ; (1) sensoriel ou moteur (*sensory or motor*) ; (2) sensori-moteur circulaire (*circular sensory-motor*) ; (3) sensori-moteur (*sensory-motor*) ; (4) nominal (*nominal*) ; (5) sententiel (*sentential*) ; (6) préopératoire (*pre-operational*) ; (7) primaire (*primary*) ; (8) concret (*concrete*) ; (9) abstrait (*abstract*) ; (10) formel (*formal*) ; (11) systématique (*systematic*) ; (12) métasystématique (*metasystematic*) ; (13) paradigmatique (*paradigmatic*) ; et (14) interparadigmatique (*cross-paradigmatic*). Les stades piagétiens trouvent leur place dans ce modèle des stades de Commons et Richards (Toth-Gauthier et Day, 2015). En validant l'existence de quatre stades postformels, Commons et Richards (2003) complètent ainsi de manière définitive le travail de Piaget qui avait arrêté son modèle au stade formel.

Le « modèle de complexité hiérarchique », en abrégé MCH, est un outil généraliste permettant d'évaluer le stade de développement d'un raisonnement quelconque, quel que soit le domaine ou le contexte culturel, avec une précision exemplaire, tant pour la construction des items (permettant de constater qu'une telle ou telle phrase dans un questionnaire représente une vraie augmentation du niveau de complexité cognitive) que pour l'analyse des réponses aux questionnaires, pour le niveau de complexité contenu dans les réponses aux questions, grâce à une analyse des items selon le modèle de Rasch.

Dans nos recherches (Day, 2007, 2008, 2013), nous avons procédé à l'application du MCH au domaine de la cognition religieuse pour établir un outil de mesure dénommé *Religious Cognition Questionnaire : Pastor-Parishioner Scenario*, en abrégé

RCQ. Cet outil permet d'obtenir des résultats très précis et d'affirmer qu'il existe des stades de complexité cognitive religieuse, y compris des stades postformels, mais aussi de mieux comprendre la place prise par ce type de complexité cognitive dans l'appréciation et la résolution de dilemmes théoriques et réels comportant des éléments religieux (Day, 2007, 2008, 2011, 2013, 2017ab ; Toth-Gauthier et Day, 2015).

Afin de permettre de bien comprendre en quoi consiste notre questionnaire, nous reprenons ici les informations données dans un article récent paru dans le *Behavioral Development Bulletin* (Toth-Gauthier et Day, 2015).

3 Le niveau de cognition hiérarchique religieuse

Notre questionnaire s'appelle le *Religious Cognition Questionnaire : Pastor-Parishioner Scenario* (Day, 2007). Dans ce questionnaire, il est demandé d'analyser attentivement cinq récits différents mais bâtis à partir du même contexte, à savoir qu'un paroissien vient solliciter l'aide de son pasteur pour trouver une solution à un grave problème. Dans l'introduction commune des cinq récits, il est explicitement précisé que : (a) les cinq pasteurs s'occupent de leur paroissien avec le même niveau d'attention ; (b) les cinq pasteurs recommandent la même solution ; (c) la différence entre les cinq récits porte sur le fait que les cinq pasteurs vont chacun emprunter des voies différentes pour déterminer et mettre en œuvre la façon dont ils vont aider leur paroissien. Nos échantillons étant explicitement multiconfessionnels, nous avons remplacé des mots comme pasteur par des équivalents dans les contextes confessionnels respectifs (par ex. pasteur remplacé par imam, prêtre, rabbin, moine, etc.)

Chacun des récits a été rédigé pour correspondre à cinq stades différents du développement cognitif hiérarchique religieux, avec des items construits et testés rigoureusement en utilisant la méthode d'analyse du modèle de Rasch, afin de garantir que les items et phrases représentent bien des niveaux de cognition religieuse plus complexes les uns par rapport aux autres. Ainsi, le

récit relatif au pasteur Brown correspond au stade concret, le récit relatif au pasteur Kent correspond au stade abstrait, le récit relatif au pasteur Bower correspond au stade formel, le récit relatif au pasteur Flynn correspond au stade systématique et le récit relatif au pasteur Allen correspond au stade métasystématique. Dans le questionnaire, les récits ne sont pas présentés selon la succession des niveaux du « modèle de complexité hiérarchique ». Ils sont mélangés de telle sorte que la succession des récits présentée correspond à l'ordre suivant des stades : (1) concret ; (2) métasystématique ; (3) abstrait ; (4) systématique ; et (5) formel. Les dénominations des stades ne sont bien sûr pas mentionnées dans le questionnaire ; les cinq récits sont uniquement identifiés par les noms des cinq pasteurs. Un niveau de complexité plus élevé contient un nombre plus important de points de vue pris en considération dans les avis donnés par les « pasteurs » (imams, conseillers humanistes, rabbins, etc.)

Le but du questionnaire est de vérifier la capacité des répondants à déterminer à quel stade du développement cognitif hiérarchique religieux correspond chaque récit. Pour chaque récit, il est demandé d'évaluer la méthode d'intervention de chaque pasteur en attribuant une appréciation allant de 'extrêmement mauvaise' à 'extrêmement bonne'.

Le score du niveau de cognition hiérarchique religieuse est évalué sur une échelle allant de 1 à 5, reflétant dans quelle mesure le répondant a été plus ou moins capable de reclasser les cinq récits dans l'ordre exact du modèle de complexité cognitive hiérarchique : si le répondant a pu reclasser les cinq récits dans l'ordre exact du modèle, le score attribué vaut 5, si le répondant n'a pu repositionner aucun des cinq récits dans l'ordre exact du modèle, le score attribué vaut 1. De manière tout à fait logique par rapport au « modèle de complexité hiérarchique », la vaste majorité des sujets classent les récits dans un ordre descendant : S'ils classent le récit le plus complexe comme le meilleur, les autres récits sont classés dans l'ordre « correct » de leur complexité décroissante. De même pour n'importe quel récit choisi au début. Comme l'imaginait Piaget, au départ, jusqu'à Commons pour le « modèle de com-

plexité hiérarchique » et la théorie générale des stades, nous sommes capable d'apprécier, une fois à un niveau de complexité donné, ce que représentent des phrases, et des arguments, *en dessous* de « notre » niveau, et de les classer en ordre de leur complexité relative. En revanche, les stades *au-dessus* de notre niveau opératoire – ici marqué par la préférence du stade correspondant au récit jugé le plus adéquat, échappent à notre compréhension, et on a tendance à les ranger en dernier lieu dans le classement du questionnaire. Notre questionnaire obéit aux normes les plus strictes en termes de validité du *construct* et de contenu, et se montre parfaitement fiable.

Si la construction de nos items et l'analyse des données dans nos recherches ont été réalisées en s'appuyant sur la puissance des analyses du modèle de Rasch, afin de déterminer l'ordre croissant de complexité cognitive dans les phrases et récits inclus dans nos questionnaires, nous avons fait recours à des méthodes statistiques particulièrement robustes pour calculer les corrélations et examiner l'effet médiateur de la cognition religieuse par rapport aux relations entre d'autres variables, y compris le QI, le jugement moral, et le jugement religieux.

4 Méthode d'analyse des données

Comme nous l'expliquons ailleurs en détails (Toth-Gauthier et Day, 2015), dans une recherche qui sert d'exemple à la fois pour montrer l'utilité de nos questionnaires et la puissance des modèles statistiques employés, nous avons pu tester l'effet médiateur du niveau de cognition religieuse sur le lien entre le niveau de cognition général et le niveau de jugement religieux. Pour cette recherche ainsi que pour d'autres en cours, le modèle de médiation de Baron et Kenny (1986) a été utilisé. Le modèle de référence est illustré à la figure 1.

Selon ce modèle, le lien a représente l'effet direct de la variable indépendante sur la variable médiatrice, alors que le lien b représente l'effet direct de la variable médiatrice sur la variable dépendante, sans tenir compte de l'effet de la variable indépendante. L'effet indirect de la variable indépendante peut donc être calculé en faisant le produit de a et b. L'effet total de

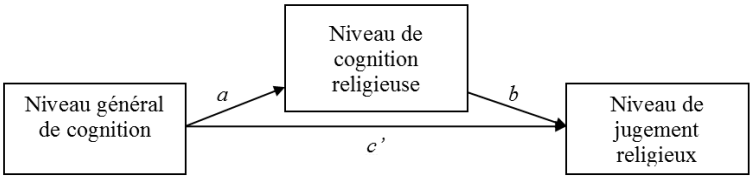


Figure 1

la variable indépendante sur la variable dépendante est représenté par le lien *c*, qui correspond à la somme de l'effet direct *c'* et de l'effet indirect *a*b*. On a donc que $c = a^*b + c'$. Ce modèle de médiation permet donc à la fois de tester l'effet total et l'effet direct du niveau de cognition général sur le niveau de jugement religieux, ainsi que l'effet indirect du niveau de cognition religieuse.

Comme explicité par Baron et Kenny (1986, p. 1177), l'application du modèle de médiation nécessite d'effectuer trois équations de régression : la première porte sur le médiateur par rapport à la variable indépendante, la deuxième porte sur la variable dépendante par rapport à la variable indépendante et la troisième porte sur la variable dépendante par rapport, à la fois, à la variable indépendante et au médiateur. Pour établir l'existence de la médiation, Baron et Kenny (1986, p. 1177) indiquent que trois conditions doivent être remplies pour conclure à l'existence de l'effet médiateur : (1) le lien entre la variable indépendante et le médiateur doit être significatif dans la première équation ; (2) le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante doit être significatif dans la deuxième équation ; (3) le lien entre le médiateur et la variable dépendante doit être significatif dans la troisième équation. Si ces trois conditions sont satisfaites et que l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante est plus faible dans la troisième équation que dans la deuxième, c'est-à-dire si $c' < c$, alors les effets se produisent bien dans la direction prédite par le modèle.

Afin de conclure à un effet indirect significatif (a^*b), nous avons procédé de deux manières (Hayes, 2013) : (1) nous avons

procédé à un test de Sobel afin de calculer un estimateur de l'erreur-type de $a*b$ pour obtenir un intervalle de confiance pour l'effet indirect ; (2) nous avons procédé à un *bootstrapping* par application, dans SPSS, de la macro PROCESS par génération, par tirages aléatoires, de 10 000 échantillons.

5 Complexité cognitive, prise en compte d'une diversité de points de vue et récits des sujets

Dans d'autres recherches que nous avons conduites, nous avons pu démontrer que, pour chaque augmentation de niveau de complexité cognitive dans l'ensemble de nos questionnaires, que ce soit pour le jugement moral, le jugement religieux, ou la complexité de cognition religieuse, le sujet décrit un nombre plus grand d'acteurs, de points de vue, de rôles, et de conséquences des décisions prises ou à prendre, face à des dilemmes hypothétiques et réels. Cela s'exprime dans les récits de soi décrivant les dilemmes, les décisions prises, et l'action qui en a découlé. Les chercheurs de notre équipe ont jugé de manière indépendante les scores des questionnaires, et le nombre d'acteurs, de rôles, de relations, et de conséquences dans les récits d'une page écrits par nos sujets. On constate ainsi qu'il y a une corrélation parfaite entre le niveau du jugement moral, par exemple, et la complexité des récits de dilemmes moraux réels décrits par les sujets. Idem pour le jugement religieux, où le dilemme comprenait des éléments religieux, et de même encore pour la complexité de cognition religieuse et les dilemmes moraux réels où des éléments religieux étaient pris en compte (Day, 2011, 2013, 2017a). Dans ce sens, nos recherches confirment, de manière exacte et précise, ce que Piaget, Kohlberg, Oser, Commons, et d'autres pensaient : il existe un lien entre le fonctionnement cognitif au niveau de la complexité détecté sur base des questionnaires prenant en compte le jugement moral, le jugement religieux, et la complexité de cognition religieuse, (ou dans les trois cas la prise du point de vue des autres est un facteur important), et le comportement des gens lorsqu'ils sont appelés à construire un récit racontant comment ils évaluent des situations posant des problèmes

hypothétiques et réels et quelles actions ils envisagent pour les résoudre. Jusque-là, donc, nous avons une confirmation de l'idée selon laquelle l'augmentation du niveau de complexité représente un atout et pour l'individu et pour ses relations dans sa manière d'évaluer problèmes réels de la vie et d'agir face à eux ; cette augmentation est perceptible dans les récits des sujets. Cette augmentation au niveau de la complexité cognitive et la capacité de tenir compte d'une diversité de points de vue donne des ressources supplémentaires aux individus pour construire des récits prenant en compte les besoins du sujet et les besoins des autres de manière de plus en plus souple, et de manière de plus en plus caractérisée par le désir de prendre en compte les besoins de l'ensemble des acteurs, selon des principes s'orientant de plus en plus vers « l'universel » selon les dires de divers auteurs (par ex. Kant, Piaget, Kohlberg) mais avec une attention très particulière aux conditions spécifiques de vie de soi-même et des autres. Ces récits sont jugés par de nombreux chercheurs comme plus adéquats, pour le bien-être et la vie morale, religieuse et/ou spirituelle.

6 Narrativité, récit de soi, bien-être

Qu'il s'agisse des domaines de la personnalité (McAdams, 1993), de la psychologie cognitive (Bruner, 1991), du développement humain dans la perspective de la vie entière (Freeman, 1993), du développement moral (Day et Tappan, 1996 ; Gilligan, 1996 ; Tappan, 1992, 1997, 2006), du développement religieux (Brandt et Day, 2013 ; Day, 1993 ; Fowler, 1981), de la psychologie du langage (Bakhtin, 1981, 1986), de la psychologie de la religion (Belzen, 2010, Ganzevoort, 1998, 2006, 2007 ; Ganzevoort, M. DeHaardt et M. Scherer-Rath, 2013 ; Streib, 2003), de la psychologie du « *self* » et de l'identité (Day et Jesus, 2013 ; Erikson, 1968, 1998 ; Freeman, 1993), de la théorie de l'esprit (Nader et Day, 2011), de la psychothérapie et du coping face aux évènements traumatiques (Hermans, H. et Hermans-Jansen, 1995 ; Pargament, 1997 ; Spence, 1986), ou de la psychologie sociale (Gergen, 1994, 1999), on observe depuis quelques décennies, dans les sciences psychologiques, une attention portée de manière de plus en plus approfondie sur

la narrativité comme élément essentiel pour notre compréhension du fonctionnement psychologique de l'être humain. Il ressort de l'ensemble de ces domaines que capacité et compétence narratives ont des répercussions très importantes pour notre bien-être, que ce soit au niveau individuel ou relationnel.

Un consensus se dégage de l'ensemble de ces branches des sciences psychologiques où la psychologie narrative s'est développée, pour affirmer que nous raconter à nous-même et aux autres est crucial pour notre compréhension de nous-même et pour la bonne entente dans le cadre de nos relations avec autrui. Être capable de construire un récit qui tienne la route et paraisse cohérent et véridique pour soi-même et pour ceux qui font partie de nos réseaux sociaux et forment l'habitus relationnel dans lequel nous vivons, est indispensable. Notre habileté à nous raconter doit, en outre, être suffisamment fine et souple pour tenir compte des évènements de vie joyeux aussi bien que traumatisants, pour préserver une logique interne cohérente au cours du temps, pour assurer un fil conducteur efficace et convaincant pour les autres, et pour contenir à la fois des dimensions d'initiative et contrôle individuel et de communion. Cette habileté narrative doit nous permettre d'établir pour nous-même et pour nos relations un équilibre vivable entre notre estime de soi et l'estime qu'on est capable de connaître auprès des autres dans nos sphères relationnelles. Plus qu'on est agile dans la capacité de construire, et continuellement reconstruire, un récit cohérent, convaincant, structuré mais flexible, mettant l'accent sur notre capacité de prendre des initiatives tout en restant sensible aux besoins des autres et réceptif à leurs retours sur ce que nous faisons de nous-mêmes en tant que protagoniste, plus nous connaîtrons une meilleure qualité de vie au niveau de la santé mentale et de la satisfaction relationnelle, que ce soit sur le plan intime (du couple), familial, amical, ou collégial au niveau du travail. Au regard de la complexité grandissante de la vie en ce qui concerne le nombre de contextes, de rôles, et de fonctions cognitives et sociales dans lesquels nous vivons, cette tâche de construire et maintenir un récit de soi cohérent et convaincant, suffisamment structuré et flexible, nous permettant d'établir un bon

équilibre entre la capacité de prendre soin de nous-mêmes et des autres, devient un défi de plus en plus exigeant. Ces affirmations concernant l'importance de la narrativité et du récit de soi pour le bien-être humain personnel et relationnel font l'objet de nombreuses recherches empiriques, aussi bien que de méta-analyses dans des revues de littérature, qui confirment de manière massive cette vision de l'être humain (Adler *et al.*, 2015 ; Bakhtin, 1981, 1986 ; Bauer, McAdams et Pals, 2008 ; Beck, 2015 ; Bruner, 1991 ; Day, 1993, 2010a, 2011a ; Day et Youngman, 2003 ; Fowler et Dell, 2006 ; Freeman, 1993 ; Ganzevoort et Bower, 2007 ; Gergen, 1999 ; McAdams, 2008, 2013 ; McNamee et Gergen, 1999 ; Pals, 2006 ; Reese *et al.*, 2016 ; Shotter, 1993).

7 Le récit de soi et le religieux

Selon l'approche narrative de la psychologie de la religion, il est clair qu'on ne peut comprendre ni la « foi » d'un individu, ni sa spiritualité, sans comprendre son contexte culturel et sa manière de s'approprier les éléments susceptibles d'influencer sa conception de soi et du monde, dont le religieux et/ou spirituel font partie, et sans porter une attention sur sa façon de se raconter. S'il existe des doctrines, des dogmes, et des pratiques religieux, caractéristiques des traditions religieuses, aucun individu n'est réductible à ces indices. L'individu se construit, et son implication dans le religieux et/ou le spirituel a à voir avec la spécificité de son existence, une spécificité qui s'élabore et s'exprime par la voie de la narration de soi et par la manière dont le soi se positionne par rapport aux éléments religieux et/ou spirituel disponible dans son contexte (Day, 2003, 2010, 2011, 2013b ; Ganzevoort, 2004, 2007, 2015 ; Streib, 2007)

Dans les recherches où nous nous sommes intéressé à la psychologie du développement religieux et spirituel, nous avons insisté sur l'importance d'étudier, et de tenir ensemble, des éléments provenant des approches narratives et des approches cognitivo-développementales, afin d'apprécier à la fois le côté structurel du développement et la manière dont les sujets se racontent par rapport aux éléments religieux et spirituel auxquels ils se réfèrent.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce chapitre, les résultats de nos recherches confirment, en gros, l'idée que le développement au niveau de la complexité cognitive et de la prise en compte du point de vue d'autrui augmente la capacité narrative, renforçant à la fois la capacité de se décrire en tant qu'agent actif apte à prendre des initiatives dans sa vie, la disposition à être de plus en plus sensible à l'impact de son propre comportement sur les autres, et l'importance accordée aux relations interpersonnelles pour son bien-être et le bien-être du monde (Day, 1993, 2001, 2002, 2007, 2010ab, 2011ab, 2013ab, 2014 ; Day et Jesus, 2013 ; Day et Youngman, 2003). Dans les paragraphes qui suivent, nous allons porter une attention plus particulière à nos recherches récentes (Toth-Gauthier et Day, 2015) auprès d'adolescents et de jeunes adultes « haut potentiel » qui fournissent des résultats en partie contradictoires par rapport à cette vision des choses.

8 Les personnes à « haut potentiel intellectuel »

Durant la dernière décennie, plusieurs auteurs se sont intéressés à différents aspects du fonctionnement des personnes à haut potentiel intellectuel (Toth-Gauthier et Day, 2015). Par personnes à haut potentiel intellectuel (HPI), on entend communément des individus dont le QI (« quotient intellectuel ») est égal ou supérieur à 130 au test WISC-III, au test WISC-IV, au test WAIS-III ou au test WAIS-IV (Grégoire, 2010 ; Grégoire, Vlieghe et Lebrun, 2010). Costa et McCrae (2007) ont montré que les individus HPI sont plus disposés que les personnes tout-venant à concevoir des idées nouvelles et à adopter des valeurs non conventionnelles. Piirto, Montgomery et May (2008) ont démontré que les personnes HPI présentent une hyperstimulabilité émotionnelle. Kalbfleisch (2009) a montré le lien entre un niveau de QI élevé et la maturation précoce du cortex frontal du cerveau. Cette maturation précoce du cortex frontal permet aux enfants et adolescents HPI de percevoir avec clarté et lucidité les éléments de la vie qui restent souvent inaperçus ou incompréhensibles pour leurs camarades. Selon Grégoire (2009), les personnes HPI ont un style cognitif ré-

flexif. Toujours selon Grégoire *et al.* (2010), les individus HPI présentent un score élevé en ce qui concerne le trait de personnalité d'ouverture mesuré par le test *Brief Big Five* (BB5) : ils sont curieux, leur vie est riche en expériences. Kieboom (2011) a établi que les personnes HPI ont un sens de la justice très développé, et des scores élevés pour le facteur consciencieux dans les tests de personnalité. Selon Silverman (2013), les enfants et adolescents HPI présentent une asynchronie des développements intellectuel et émotionnel, c'est-à-dire que leur développement intellectuel est accéléré mais que leur développement émotionnel suit le rythme normal du développement. Nos recherches montrent que les adolescents à haut potentiel ont des scores plus élevés que leurs pairs non-HPI pour la dimension de la prise de rôle mais pas pour d'autres dimensions de l'empathie.

Sur la base de plusieurs recherches menées avec des centaines d'adolescents et de jeunes adultes en Belgique et en France, dans des contextes socio-économiques, culturels, et religieux très divers, nous pouvons affirme que les sujets HPI, selon les critères de sélection les plus stricts (les tests de QI, d'hyperstimulabilité, et de personnalité), obtiennent de manière claire et nette des scores significativement plus élevés dans les domaines du jugement moral, du jugement religieux, de la complexité cognitive dans la cognition religieuse, et de la prise en compte d'une variété de points de vue. Ils sont, donc, normalement, dans une situation où ils devraient bénéficier de plus de ressources et de capacités pour construire des récits de soi plus riches, plus cohérents, plus aptes à souligner le caractère de prise d'initiative, et plus sensibles à l'impact de leurs comportements sur les autres. Or si ces sujets HPI se démarquent clairement par rapport aux sujets non-HPI pour les indices que nous venons de citer, seuls la moitié d'entre eux sont effectivement plus aptes à construire des récits cohérents et convaincants pour eux-mêmes et pour les autres. Ce qui veut dire que l'autre moitié des sujets HPI interrogés dans nos recherches éprouvent des difficultés à construire des tels récits.

Dans un exercice, nous avions demandé à nos sujets de formuler un bref récit d'un dilemme moral réellement vécu et de

décrire comment ils ont essayé de le résoudre. Dans un autre exercice, ils devaient écrire un bref récit (d'une à deux pages) autobiographique de leur développement moral et religieux / spirituel. La moitié des sujets HPI se sont clairement montrés capables de composer des récits convaincants, cohérents, et complexe, selon les critères d'un « bon récit de soi » formulés par les auteurs que nous avons évoqués ci-dessus. En outre, leurs récits ont été jugés par les codeurs indépendants comme plus complexes, prenant en compte un nombre plus important d'acteurs, de rôles et de points, que leurs homologues non-HPI. Mais pour l'autre moitié des sujets HPI, leurs dilemmes moraux et leurs récits de soi n'ont pas été jugés ainsi ; un nombre important de récits ont au contraire été jugés très complexes mais peu cohérents, comme si les sujets se perdaient dans l'acte d'écrire. Pour ce qui concerne le vécu subjectif au moment de cet exercice par les sujets HPI, il est ressorti de nos discussions avec eux suite à l'exercice qu'ils trouvaient que la capacité de prendre en considération la diversité de leurs points de vue propres et de ceux des autres faisait que la tâche était pénible et difficile à réaliser.

Pour ce qui concerne le récit autobiographique, voici un retour assez typique de nos sujets HPI par rapport à ce que la composition de ce récit leur a fait vivre :

> « Je me suis dit, *okay*, là, j'ai pu écrire quelque chose, et ce n'était pas faux, mais, disons, j'aurais pu écrire une autre version de mon développement qui aurait aussi été véridique. En plus, si quelqu'un qui me connaît assez bien avait écrit ce récit, il aurait pu apporter des éléments auxquels je n'ai pas apporté une attention particulière quand j'écrivais ma version, arrivant à un autre aperçu de moi et des facteurs qui expliquent que je suis devenu la personne que je suis, avec les valeurs et croyances qui sont les miennes, puis, si Dieu existe, je veux dire, le dieu des traditions monothéistes classiques, lui il peut avoir une autre vision sur la chose, une vision méta-narrative, car il sera capable de constater ce qui s'est passé, et le sens des événements aux

> yeux de différentes personnes qui étaient présentes et qui me connaissent, y compris moi-même. Admettant bien sûr que ce ne serait plus une "auto" biographie... »

Nos adolescents et jeunes adultes HPI parlaient presque tous de la difficulté de composer un récit, *un seul*, que ce soit court, ou long, capable de capter leur expérience ; leur solitude, l'intensité de leur perceptions des choses (conforme à l'hyperstimulabilité), les mondes multiples dans lesquels ils habitent, tous ces mondes à la fois, la capacité de capter et d'imaginer ce que les autres pensent d'eux (liée à la capacité élevée de considérer une variété de points de vue), et la difficulté d'établir les limites de ce dont ils sont eux-mêmes responsables, ayant tendance à endosser trop de responsabilités (en lien avec le facteur consciencieux de personnalité), et la capacité d'imaginer de multiples récits véridiques complémentaires les uns des autres, mais dans lesquels on observerait peut-être des divergences entre eux sur des pistes importantes (en lien avec la prise en compte d'une variété de points de vue mais aussi avec l'ouverture de l'esprit, comme noté dans les recherches citées ci-dessus). Par rapport aux questions religieuses et spirituelles, comme nous l'avons noté, nos sujets HPI ont tendance à se dire plus « spirituels » que « religieux », plus « agnostiques » qu'« athées », à dire que toute religion peut contenir des éléments de vérité, et à accorder peu d'importance aux autorités religieuses hiérarchiques. Pour les éléments religieux et spirituels, leurs récits parlent d'un détachement par rapport aux dogmes et doctrines, tout en montrant plus d'intérêt que leurs homologues non-HPI pour les questions religieuses, et pour la spiritualité au niveau expérientiel.

Par rapport à la cohérence de leurs récits, la moitié des sujets HPI peinent. Ils disent se perdre dans l'acte même d'écrire, étant donné qu'ils sont inondés de versions possibles pour se raconter, de points de vue multiples depuis lesquels on peut les comprendre. Ils disent aussi habiter des mondes multiples d'expérience, voire font même état de l'expérience d'être multiple, d'être des sois multiples au sein du même « *self* », suffisamment cohérent et convaincant pour survivre dans le monde,

mais très difficile à comprendre ou à raconter. Donc, pendant l'acte d'écrire, ils éprouvent des émotions fortes de frustration, de tristesse, de mélancolie, et de désespoir, faisant qu'ils ont du mal à accomplir la tâche et à être satisfait de ce qu'ils ont pu produire.

9 Discussion

Nous savons que beaucoup d'enfants et d'adolescents HPI ont du mal à réussir à l'école, à former des amitiés et des réseaux de soutien fiable, et qu'un nombre important d'entre eux souffrent des problèmes liés à une faible estime de soi, à un état dépressif et à l'isolement social. Si les nombreux auteurs que nous avons cités ont raison, la capacité de produire un récit de soi cohérent et convaincant pour soi-même et pour les autres représente un atout indispensable pour le bien-être. Ils insistent également sur le fait que tout récit de soi contient des facettes liées aux questions de principes, de « *telos* », et de valeurs, souvent elles-mêmes liées aux croyances, pratiques, et questions religieuses et spirituelles, et que la foi d'une personne, sa religiosité, et/ou spiritualité restent incompréhensibles sans ce que le récit de soi permette de comprendre par rapport aux facteurs de l'histoire de la personne, et les contextes dans lesquels son histoire se construit.

Du côté de la psychologie du développement, nous avons, également, non seulement la vision idéaliste progressive de ce que l'augmentation de complexité cognitive apporte pour la compréhension du monde et la capacité à résoudre des problèmes, mais aussi des centaines de recherches, y compris les nôtres, menées auprès de centaines de sujets, dont les résultats confirment cette vision. Dans plusieurs de nos recherches, discutées dans ce chapitre, nous avons montré que le développement de la complexité cognitive, y compris dans le domaine de la prise en compte d'une diversité de points de vue, augmente la capacité de décrire des dilemmes moraux, des expériences religieuses, et la capacité de résoudre les problèmes qui y sont associées.

Dans ce chapitre, nous avons montré en quoi nos recherches auprès de personnes à haut potentiel intellectuel vont dans le sens de confirmer cette vision des choses, à la fois par rapport à la narrativité et par rapport au développement cognitif et de la prise en compte d'une variété de points de vue. Mais nous avons également signalé que, selon ces mêmes recherches et pour un nombre important de personnes HPI, leur capacité pour la complexité cognitive, aussi bien que de leur capacité élevée à prendre en considération une variété de points de vue, rendent encore plus difficile la tâche de se raconter, et donc de composer un récit de soi où les éléments moraux et religieux / spirituels sont pris en compte.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons retracé l'histoire des liens supposés, entre, d'un côté, le développement de la complexité cognitive, y compris la capacité de tenir compte de plusieurs points de vue, et, de l'autre côté, la capacité narrative et le bien-être individuel et social. Nous avons montré que, pour la vaste majorité des auteurs et des recherches empiriques, les résultats ont tendance à confirmer la vision selon laquelle l'augmentation de ces capacités ajoute des ressources supplémentaires pour la compréhension du monde et la résolution des problèmes. Mais nous avons également pu mettre en évidence, sur la base de recherches empiriques auprès des personnes à haut potentiel intellectuel, que si la capacité de maîtriser une augmentation de complexité est véritablement un atout pour certains, elle rend cependant la tâche de se raconter, y compris dans les domaines moraux et religieux / spirituels, encore plus difficile pour les sujets HPI, étant donné leurs caractéristiques particulières, que pour leurs homologues non-HPI.

Nous croyons que ces résultats peuvent avoir des implications dans différents domaines théoriques et d'application, notamment pour la conceptualisation du développement humain, l'éducation, la pédagogie religieuse, la psychothérapie, l'accompagnement spirituel.

Reconnaissance

Je suis reconnaissant à ma doctorante à l'Université catholique de Louvain, Maria Toth-Gauthier, pour l'ensemble de ses contributions à nos recherches dans les domaines concernés par ce chapitre.

Bibliographie

Adler, Jonathan M., Turner, Ariana F., Brookshier, Kathryn M., Monahan, Casey, Walder-Biesanz, Ilana, Harmeling, Luke H., Albaugh, Michelle, McAdams, Dan P. et Oltmanns, Thomas F. (2015). Variation in narrative identity is associated with trajectories of mental health over several years. *Journal of Personality and Social Psychology*, *108* (3), 476-496.

Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin : University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin : University of Texas Press.

Baron, Reuben M. et Kenny, David A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51* (6), 1173-1182.

Bartels, Daniel (2008). Principled moral sentiment and the flexibility of moral judgment and decision making. *Cognition*, *108*, 381-417.

Bauer, Jack, McAdams, Daniel et Pals, Jennifer (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 81-104.

Beck, Birgit (2015). Conceptual and practical problems of moral enhancement. *Bioethics*, *29* (4), 233-240.

Belzen, Jacob (2010). *Towards Cultural Psychology of Religion : Principles, Approaches, Applications*. Dordrecht, New York : Springer.

Brandt, Pierre-Yves et Day, James (2013) (dir.). *Psychologie du développement religieux : questions classiques et perspectives contemporaines*. Genève : Labor et Fides.

Bruner, Jerome (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, *18*, 1-21.

Commons, Michael et Pekker, Alexander (2005). *Hierarchical Complexity : A Formal Theory*. Unpublished manuscript. Cambridge, Ma : Dare Institute.

Commons, Michael et Richards, Francis (1984). A general model of stage theory. In Michael Commons, Francis Richards et Cheryl Armon (dir.), *Beyond Formal Operations. Vol. 1 : Late Adolescent and Adult Cognitive Development* (p. 120-140). New York : Praeger.

Commons, Michael et Richards, Francis (2003). Four postformal stages. In Jack Demick et Carrie Andreoletti (dir.). *The Handbook of Adult Development* (p. 199-220). New York : Plenum.

Costa, Paul et McCrae, Robert (2007). Adaptation française Rolland, Jean-Pierre. *NEO-PI-R : Inventaire de la Personnalité-Révisé.* Paris : Hogrefe France.

Day, James (1993). Speaking of belief : Language, performance, and narrative in the psychology of religion. *International Journal for the Psychology of Religion*, *3*(4), 213-229.

Day, James (2001). From structuralism to eternity ? Re-imagining the psychology of religious development after the cognitive-developmental paradigm. *International Journal for the Psychology of Religion*, *11* (3), 173-183.

Day, James (2002). Religious development as discursive construction. In Chris Hermans, Gerrit Immink, Aad De Jong et Jan Van der Lans (dir.), *Social Construction and Theology* (p. 63-92). Leiden et Boston : Brill.

Day, James (2007). *The Religious Cognition Measure : A Questionnaire for the Study of Religious Cognition ad the Model of Hierarchical Complexity.* Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain / Human Development Laboratory and Psychology of Religion Research Centers.

Day, James (2008). Human development and the Model of Hierarchical Complexity : Learning from research in the psychology of moral and religious development. *World Futures : The Journal of General Evolution*, *65*(1-3), 452-467.

Day, James (2010a). Conscience : Does religion matter ? Empirical studies of religious elements in pro-social behaviour, prejudice, empathy development, and moral decision-making. In Willem Koops, Daniel Brugman et Andries F. Sanders (dir.). *The Structure and Development of Conscience* (p. 49-58). London : Psychology Press.

Day, James (2010b). Religion, spirituality, and positive psychology in adulthood : A developmental view. *Journal of Adult Development*, *17* (3), 215-229.

Day, James (2011a). Religious, spiritual, and moral development and learning in the adult years : Classical and contemporary questions, cognitive-developmental and complementary paradigms, and prospects for future research. In Carol H. Hoare (dir.), *Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning* (p. 318-345). Oxford : Oxford University Press.

Day, James (2011b). Believing *as if :* Postconventional stages, cognitive complexity, and postformal religious constructions. In Allan Combs, Angela H. Pfaffenburger et Paul W. Marko (dir.), *The Postconventional Personality : Perspectives on Higher Development. Festschrift Jane Loevenger.* (p. 189-204). Albany : State University of New York Press.

Day, James (2011c). Du tiers présent au transcendant : ombres, lumières, et objets du transitionnel. In Jean-Luc Brackelaire, Anne-Christine Frankard, Christophe Janssen et Sophie Tortolano (dir.), *Objet transitionnel et objet-lien : regards croisés* (p. 135-151). Louvain-la-Neuve : Academia.

Day, James (2013a). Constructs of meaning and religious transformation : Cognitive complexity, postformal stages, and religious thought. In Herman Westerink (dir.), *Constructs of Meaning and Religious Transformation* (p. 59-79). Vienna : Vienna University Press.

Day, James (2013b). Le modèle de complexité hiérarchique et la psychologie du développement religieux, spirituel et moral. In Pierre-Yves Brandt et James

Day (dir.), *Psychologie du développement religieux : questions classiques et perspectives contemporaines* (p. 107-122). Genève : Labor et Fides.

Day, James (2014). Narrative, postformal cognition, and religious belief. In Ruard Ganzevoort, Maaike De Haardt et Michael Scherer-Rath (dir.). *Religious Stories we Live By : Narrative Approaches in Theology and Religious Studies* (p. 33-53). Leiden : Brill.

Day, James (2017a). Religion and adult development : Are there postformal stages in religious cognition ? Theoretical considerations, empirical evidence, and promotion of development in adulthood. *Behavioral Development Bulletin* : http ://dx.doi.org/10.1037/bdb0000036.

Day, James (2017b). Religion and human development in adulthood : Well-being, prosocial behavior, and religious and spiritual development. *Behavioral Development Bulletin* : http ://dx.doi.org/10.1037/bdb000 0031.

Day, James et Jesus, Paulo (2013). Epistemic subjects, discursive selves, and Dialogical Self Theory in the psychology of moral and religious development : Mapping gaps and bridges. *Journal of Constructivist Psychology*, *26* (2), 137-148.

Day, James et Tappan, Mark (1996). The narrative approach to moral development : From the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, *39* (2), 67-82.

Day, James et Youngman, Deborah (2003). Discursive practices and their interpretation in the psychology of religious development : From constructivist canons to constructionist alternatives. In Jack Demick et Carrie Andreoletti (dir.), *The Handbook of Adult Development* (p. 509-532). New York : Plenum.

Erikson, Erik (1968). *Identity : Youth, and Crisis*. London : Faber & Faber.

Erikson, Erik (1998). *The Life Cycle Completed.* New York : W. W. Norton.

Formoshino, Maria, Day, James, Jesus, Paulo et Sousa Reis, Carlos (2014). Revisiting the foundations of constructivism : the ethical and theological groundwork of Piaget's early psychopedagogical thought. *Teoría de la educación : revista interuniversitaria*, *26* (2), 25-41.

Fowler, James (1981). *Stages of Faith : The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning.* San Francisco : Harper & Row.

Fowler, James (2001). Faith development theory and the postmodern challenges. *International Journal for the Psychology of Religion*, *11* (3), 159-172.

Fowler, James et Dell, Mary (2006). Stages of faith from infancy through adolescence : Reflections on three decades of faith development theory. In Eugene C. Roehlkepartain, Pamela Ebstyne King, Linda Wagener et Peter L. Benson (dir.), *Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (p. 34-45). Thousand Oaks, CA : Sage.

Freeman, Mark (1993). *Rewriting the Self : History, Memory, Narrative.* London : Routledge.

Ganzevoort, Ruard (1998). *De praxis als verhaal : Narrativiteit en pratische theologie.* Kampen : Uitgeverij Kok.

Ganzevoort, Ruard et Heyen, Heye. (dir.) (2004). *Weal and Woe : Practical-Theological Explorations of Salvation and Evil in Biography.* Munster : Lit Verlag.

Ganzevoort, Ruard (2006). *De hand van God en andere verhalen : Over veelkleurige vroomheid en botsende beelden.* Zoetermeer : Meinema.

Ganzevoort, Ruard (2015). *Raconter pour vivre.* Montréal : Novalis.

Ganzevoort, Ruard et Bouwer, Johan (2007). Life story methods and care for the elderly. An empirical research project in practical theology. In Hans-Georg Ziebertz et Frank Schweitzer (dir.). *Dreaming the Land. Theologies of Resistance and Hope* (p. 140-151). Münster : LIT.

Ganzevoort, Ruard, De Haardt, Maaike et Scherer-Rath, Michael (dir.) (2013). *Religious Stories we Live By : Narrative Approaches in Theology and Religious Studies.* Leiden : Brill.

Gergen, Kenneth (1994). *Realities and Relationships : Soundings in Social Construction.* Cambridge : Harvard University Press.

Gergen, Kenneth (1999). *An Invitation to Social Construction.* London : Sage.

Gibbs, John (2013). *Moral Development and Reality : Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt.* New York : Oxford University Press.

Gibbs, John, Basinger, Karen, Grime, Rebecca et Snarey, John (2007). Moral judgment development across cultures : Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, *27* (4), 443-500.

Gilligan, Carol (1996). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, 2e éd. Cambridge, Ma : Harvard University Press.

Grégoire, Jacques (2009). Les enfants à haut potentiel. In *Réussir à apprendre* (p. 169-183). Paris : Presses universitaires de France.

Grégoire, Jacques (2010). Introduction – Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? *Enfance*, *1* (2010), 5-9.

Grégoire, Jacques, Vlieghe, Marie et Lebrun, Élise (2010). Haut potentiel, créativité et personnalité. *Enfance*, *1*(2010), 85-98.

Hayes, Andrew. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis : A Regression-Based Approach.* New York : Guilford Press.

Hermans, Hubert et Hermans-Jansen, Els. (1995). *Self-Narratives : The Construction of Meaning in Psychotherapy.* New York : Guilford.

Kalbfleisch, Layne (2009). The neural plasticity of giftedness. In Larisa V. Shavinina (dir.), *International Handbook of Giftedness* (p. 275-293). New York : Springer.

Kieboom, Tessa. (2011). *Accompagner l'enfant surdoué.* Bruxelles : De Boeck.

Kohlberg, Lawrence (1976). Moral stages and moralization : The cognitive-developmental approach. In Thomas Lickona (dir.). *Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues* (p. 31-53). New York : Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, Lawrence (1984). The psychology of moral development : The nature and validity of moral stages. *Essays on Moral Development. Volume II.* San Francisco : Harper & Row.

McAdams, Dan (1993). *The Stories we Live By : Personal Myths and the Making Of The Self.* New York : Guilford.

McAdams, Dan (2008). Personal narratives and the life story. In Oliver P. John, Richard W. Robins et Lawrence A. Pervin (dir.). *Handbook of Personality : Theory and Research* (p. 242-262). New York : Guilford.

McAdams, Dan (2013). *The Redemptive Self : Stories Americans Live By.* New York : Oxford University Press.

McNamee, Sheila et Gergen, Kenneth (1998). *Relational Responsibility : Resources for Sustainable Dialogue.* London : Sage.

Nader-Grosbois, Nathalie et Day, James (2011). Emotional cognition : Theory of Mind, and face recognition. In Johnny Matson and Peter Sturmey (dir.). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (p. 127-157). Heidelberg : Springer.

Oser, Fritz et Gmünder, Paul (1991). *Religious Judgment : A Developmental Approach.* Birmingham : Religious Education Press.

Pals, Jennifer (2006). Narrative identity processing of difficult life experiences : Pathways of personality development and positive self-transformation in adulthood. *Journal of Personality*, *74* (4), 1079-1109.

Pargament, Kenneth (1997). *The Psychology of Religion and Coping : Theory, Research, Practice.* New York : Guilford.

Piaget, Jean (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris : PUF.

Piaget, Jean (1966). Autobiographie. In *Jean Piaget et les sciences sociales. Cahiers Vilfredo Pareto*, 4, 129-159.

Piaget, Jean (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement.* Paris : PUF.

Piirto, Jane, Montgomery, Diane et May, James (2008). A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. *High Ability Studies*, *19* (2), 141-153.

Reese, Elaine, Myftari, Ella, McAnally, Helena, Chen, Yan, Neha, Tia, Wang, Qi, Jack, Fiona et Robertson, Sarah-Jane (2016). Telling the tale and living well : Adolescent narrative identity, personality traits, and well-being across cultures. *Child Development*, *88* (2), 612-628.

Shotter, John (1993). *Conversational Realities : Constructing Life Through Language.* London : Sage.

Silverman, Linda (2013). *Giftedness 101.* New York : Springer.

Spence, Donald (1986). Narrative smoothing and clinical wisdom. In Theodore R. Sarbin, *Narrative Psychology : The Storied Nature of Human Conduct* (p. 211-232). Westport, CT : Praeger.

Stams, Geert, Brugman, Daniel, Dekovic, Maja, Van Rosmalen, Lenny, Van Der Laan, Peter et Gibbs, John (2006). The moral judgment of juvenile delinquents : A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34* (5), 697-713.

Streib, Heinz (2003). Religion as a question of style : Revising the structural differentiation of religion from the perspective of the analysis of the contemporary pluralistic-religious situation. *International Journal for Practical Theology*, *7* (1), 1-22.

Streib, Heinz (2007). *Religion Inside and Outside Traditional Institutions*. Amsterdam : Brill.

Tappan, Mark (1992). Texts and contexts : Language, culture, and the development of moral functioning. In Lucien Winegar et Jaan Valsiner (dir.), *Children's Development Within Social Context. Volume 1 : Metatheory and Theory* (p. 93-117). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Tappan, Mark (1997). Language, culture, and moral development : A Vygotskian perspective. *Developmental Review*, *17* (1), 78-100.

Tappan, Mark (2006). Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, *35* (1), 1-18.

Toth-Gauthier, Maria et Day, James (2015). Cognitive complexity, religious cognition, cognitive development, and religious judgment : An empirical study of relationships amongst "normal" and "gifted" young people. *Behavioral Development Bulletin*, *20* (1), 60-69.

Van Vugt, Eveline, Stams, Geert J., Dekovic, Maja, Brugman, Daan, Rutten, Esther et Hendriks, Jan (2008). Moral development of solo juvenile sex offenders. *Journal of Sexual Aggression*, *14* (2), 99-109.